

Los fines educativos de las prácticas alternativas en educación: una reflexión desde John Dewey

Sofía Picco

IdIHCS-FaHCE-UNLP-CONICET

Introducción

Este trabajo se propone reflexionar sobre el valor normativo de los fines que persiguen las prácticas de educación que pueden denominarse alternativas. El abanico de experiencias educativas que puede denominarse “alternativas” es muy amplio y variado. Nos interesa recuperar aquellas experiencias que se realizan como alternativa a la escuela tradicional, que evidencian disidencias con uno o más aspectos o rasgos estructurantes de la escolarización moderna.

En primer lugar, desde una perspectiva analítica, aparece la pregunta por los fines que persiguen estas prácticas educativas. ¿Qué fines pretenden concretar? ¿De qué manera los fines que persiguen orientan sus prácticas educativas concretas?

En segundo lugar, aparece otra pregunta que pone en tensión estas prácticas alternativas en educación con aquéllas tradicionales. Aun cuando estas experiencias educativas definen y defienden sus propios fines educativos, queda flotando una pregunta por la referencialidad que guardan o que deberían guardar con respecto a los fines educativos enunciados en la Ley de Educación Nacional N° 26.026 sancionada en 2006.

Consideramos que la filosofía de la educación de John Dewey puede aportarnos categorías conceptuales relevantes para pensar sobre estas cuestiones abonando a una discusión más general relativa al valor normativo de los fines.

Prácticas alternativas en educación: discriminación conceptual

En el marco de este trabajo, con “prácticas alternativas en educación” queremos dar cuenta de una amplia diversidad de experiencias de formación que encuentran disidencias con uno o más rasgos del modelo educativo dominante. Reconocemos que se trata de una definición de límites difusos y que incluye un abanico muy diverso de

prácticas educativas, por ejemplo: escuelas no graduadas de gestión privada, escuelas no reconocidas oficialmente, experiencias pedagógicas aprobadas en marcos municipales, educación en familia o *homeschooling*, o *unschooling*, las comunidades de aprendizaje, etc.

Para definir qué entendemos por “alternativas”, nos resulta clarificador el concepto de “alternativas pedagógicas” de Puiggrós (1990). Esta categoría “permite recopilar una variedad importante de eventos que tienen en común contener elementos que se distinguen del modelo educativo dominante” (p.18). Si bien la autora explica que ese modelo dominante en su período de estudio, de 1890 a 1980, puede caracterizarse como un sistema de instrucción pública centralizado estatal, sostenemos que la categoría cobra actualidad en tanto podemos identificar ese modelo dominante con aquel cuyas características se desprenden de la Ley Nacional de Educación N° 26.026 sancionada en 2006 y aún vigente.

Además, distintos autores (Basabe y Cols, 2007; Trilla, 1999) puntualizan algunas características de la enseñanza escolar que atraviesan las particularidades de los países y los momentos históricos. En este sentido, podemos decir que la escuela es un espacio diferenciado de su entorno, en ella se transmite un saber especializado, estandarizado y descontextualizado, se produce una segmentación del tiempo y una identificación de roles de los actantes involucrados, la enseñanza se realiza mayoritariamente de manera colectiva, la evaluación y la acreditación atraviesan las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, etc.

Por otro lado, el modelo educativo dominante en la Argentina recibe algunos cuestionamientos por parte de diferentes autores. Terigi (2010), por ejemplo, elabora críticas a las monocronologías de aprendizaje, como uno de los supuestos pedagógico-didácticos sobre los que se estructura la escuela actual, y que supone que todo el alumnado aprende al mismo tiempo y siguiendo el mismo ritmo. La autora traza trayectorias escolares teóricas, en tanto aquéllas esperadas, y trayectorias reales, aquéllas que desarrollan quienes cursan y que la mayoría de las veces no coinciden con las primeras. Puiggrós (2014), por su parte, critica el formato de la escuela tradicional como aquél del pasado, que persiste, y que sigue suponiendo que quienes enseñan poseen el saber y lo transmiten a quienes estudian, cuestiones difíciles de sostener hoy en día; o como la crítica que Rancière (2003) le realiza al docente explicador que obtura

la emancipación intelectual de los estudiantes. Otras personas critican la descontextualización de los saberes que porta el *curriculum* o la gradualidad, mientras que otros en torno a esta última construyen experiencias alternativas para superar las limitaciones que suponen los agrupamientos de los estudiantes por edades.¹

Como una primera aproximación para identificar estas prácticas alternativas en educación, podemos tomar la clasificación que realiza Weissmann (2017). La autora en su libro identifica tres secciones, cada una de las cuales agrupa diferentes relatos, a saber: sección 1: alternativas en la escuela; sección 2: educaciones alternativas; sección 3: hacia las alternativas en educación. En cada sección se va construyendo un mayor distanciamiento con respecto a la matriz escolar tradicional o convencional. Aquí nuevamente la tipología abarca desde experiencias alternativas en la escuela hasta prácticas de desescolarización como ya proponían Illich y Reimer desde principios de 1970.

En el mismo sentido, Ramallo y Martínez (2017) plantean el desafío de vivir de una manera diferente la educación, no sólo de encontrar o diseñar alternativas a y en la educación. Muchas veces encontramos propuestas pedagógicas que se promocionan como alternativas pero en realidad terminan siendo caracterizaciones formales o maquillajes progresistas a prácticas educativas claramente tradicionales. En este sentido, es interesante la propuesta de estos autores (así como de muchos actantes de las prácticas alternativas en educación) a “desescolarizar la mente”.

Los fines de la educación: el aporte de John Dewey

Sabemos que la educación es un proceso inherente a las sociedades de todos los tiempos. La dialéctica de la educación que explicara Nassif (1980), se vuelve necesaria para que toda sociedad pueda continuar su existencia en la reproducción/conservación de ciertos rasgos culturales y en la transformación/crítica/renovación de ese acervo cultural a partir de la potenciación de los actantes jóvenes.

La complejización progresiva de las sociedades incide directamente en la invención y en el sustento de la escuela como institución porque la cantidad y la calidad del acervo cultural y social que se requiere traspasar de generación en generación, ha hecho necesario contar con una institución escolar que se encargará especialmente de esa

¹ Como ejemplo se puede citar: Docentes de la Escuela 57, Baquero y Greco, 2007; Padawer, 2008.

transmisión (Basabe y Cols, 2007; Dewey, 1967; Duarte, Linares y Scurzi, 2016). Hoy sabemos que el ideal pansófico comeniano de “enseñar todo a todos” no es estrictamente posible por lo que cobra relevancia curricular, política y social el debate en torno a “qué enseñar a quiénes”. Se trata de una discusión que involucra múltiples actantes, con intereses particulares, insertos en procesos políticos, filosóficos, culturales y sociales más amplios, porque como bien expresa Da Silva (2001), detrás de todo *curriculum* se erige en primer término la pregunta por quiénes ellas y ellos están siendo formados o se desean formar.

En *Democracia y educación* escrito por Dewey en 1916, se identifican tres misiones fundamentales para ese órgano social que llamamos escuela. La primera refiere a ofrecer un ambiente simplificado al niño por medio de diversos procesos de selección, secuenciación y organización curricular de los elementos culturales que se desean transmitir a las jóvenes generaciones. La segunda misión de la escuela apunta a eliminar, hasta donde sea posible, aquellos rasgos perjudiciales de la sociedad, ofreciendo un ambiente sano y saludable, generando condiciones para construir una sociedad mejor. En tercer lugar, la misión de la escuela es generar un ambiente que posibilite a cada niño liberarse de las limitaciones propias de su grupo familiar y social primario, potenciándose al ponerse en contacto con un ambiente más amplio, rico y profundo.

Años antes, en 1902, Dewey escribió *The child and the curriculum* (traducido por Luzuriaga como *El niño y el programa escolar* y publicado en 1944), donde ya se describe una fuerza psicológica y otra lógica que tensionan en toda experiencia educativa. La educación se presenta como una continua reconstrucción desde la experiencia del niño (dimensión psicológica) hacia las materias escolares (dimensión lógica). Las asignaturas son una expresión organizada, sistemática y lógica de la experiencia acumulada por la sociedad. La educación es entendida como el desarrollo y la reconstrucción permanente de la experiencia (Di Gregori y Pérez Ransanz, 2018).

No hay una oposición entre el niño y el *curriculum*. No se trata de dejar al niño librado a sus propios intereses, como algunas lecturas escolanovistas posteriores a Dewey expresaron. Pero tampoco se trata de imponerle al niño desde fuera y en contra de sus intereses y experiencia presente, las materias escolares. El programa escolar o el *curriculum* permiten leer e interpretar la experiencia del niño en movimiento, como

potencia. A su vez, el programa proporciona el fin y la guía, generando estímulos y condiciones adecuadas para la reconstrucción de la experiencia.

El *curriculum* y la selección de asignaturas en él plasmada, según Dewey, se dirige a las personas que enseñan, son éstas quienes tienen el gran desafío de poner en contacto cada materia del *curriculum* con la experiencia del niño.

En la *University of Chicago Elementary School* que Dewey creó e implementó entre 1896 y 1904,

se incluyeron métodos activos de enseñanza que comprendían actividades manuales provenientes de quehaceres corrientes en la vida... con ello se pretendía conducir al alumno, de manera natural, hacia el estudio de aquellas materias relacionadas con tales actividades... se instaló el valor de la práctica y la utilidad de los conocimientos (Ali Jafella, 2006, p.147).

Con esta experiencia se le da fundamento al “método por problemas” conocido durante todo el siglo XX y que llega hasta nuestros días. El *curriculum* y quienes enseñan tienen la responsabilidad de generar situaciones problemáticas para que quienes aprenden construyan su experiencia y entren en relación con los conocimientos socialmente acumulados para solucionar esas situaciones problemáticas.

A partir de los trabajos del propio Dewey (1967) y de otros estudiosos de su obra (Mattarollo, 2017; Nassif, 1980), sabemos que los fines de la educación en particular, pero también cualquier otro fin del que estemos hablando, no puede ser impuesto desde fuera a las prácticas. El fin siempre se tiene que presentar como una consecuencia posible de las condiciones presentes; los medios y los fines tienen denominaciones temporales en tanto los fines establecidos hoy pueden ser medios en un futuro; tener el fin a la vista ayuda a ordenar la acción presente para el alcance de ese fin.

En *La educación de hoy*, Dewey (1951) plantea que la finalidad de la educación ha sido y es siempre la misma: “dar a los jóvenes las cosas que necesitan con el fin de desarrollarles de un modo ordenado, sistemático como miembros de la sociedad” (p.143). No obstante, esta finalidad se concreta de maneras muy diferentes en cada sociedad y en cada momento histórico. “Toda educación es, en sus formas y sus métodos, una consecuencia de las necesidades de la sociedad en que existe” (Dewey,

1951, p.144). Este análisis es profundizado por Dewey en la contraposición entre las escuelas progresistas y tradicionales como modalidades alternativas de alcanzar los fines de la educación.

¿Los mismos fines para la educación? ¿Distintos fines para la educación?

Como mencionamos precedentemente, Dewey explica que hay fines de la educación de carácter general y que están por tanto presentes en diferentes momentos históricos y en distintas sociedades. Es tal vez la misma dialéctica que Nassif (1980) identifica como intrínseca a la educación: entre la conservación o reproducción de ese acervo cultural a las jóvenes generaciones y la transformación o individualización de cada sujeto para construir algo diferente con ese capital cultural heredado. Esta relación dialéctica puede verse en diferentes momentos históricos, en distintas sociedades, aunque va adoptando particulares matices en función de las fuerzas y tendencias de los actuantes.

Los fines generales de la educación, que en el caso de nuestro país se encuentran expresados en la Ley de Educación Nacional N° 26206 sancionada en 2006, pueden interpretarse como abstractos y alejados de las prácticas concretas, según expone Dewey (1967). Por estos motivos, se puede caer en el peligro de dejar las prácticas de enseñanza como meros medios desconectados de los fines que se desean alcanzar.

Expresa Dewey que los fines generales o comprensivos no deben estar en competencia, sino que un número amplio de ellos puede ser perfectamente complementario y permitir la valoración de alternativas de acciones y de las condiciones presentes. Los fines generales “significan simplemente modos diferentes de contemplar la misma escena. No se puede ascender simultáneamente a diferentes montañas, pero las vistas que se obtienen cuando se asciende a montañas diferentes se completan unas a otras” (Dewey, 1967, p.122).

Siguiendo a Dewey, entonces, podemos plantear que hay algunos fines generales que están presentes en diferentes modalidades educativas a lo largo del tiempo y en distintas sociedades, pero también es cierto que si consideramos una mutua implicación entre los fines y los medios para alcanzarlos, y consideramos la escuela tradicional como la forma socialmente legítima de alcanzar ciertos fines educativos, los cambios que podamos animarnos a pensar como alternativas a ese formato, van a permitir arribar a otros fines educativos. La mutua implicación entre los fines y los medios llevaría a

dudar que prácticas tan opuestas como las conservadoras y las progresistas en los tiempos de Dewey o como las tradicionales y las alternativas como las que estamos analizando aquí, conduzcan a la concreción de los mismos fines.

A pesar de los cuestionamientos y de las diferentes experiencias alternativas que buscan generar variantes al formato tradicional, hay un conjunto de supuestos pedagógico-didácticos que estructuran la escuela moderna y que, además, tienen cierta actualidad, legitimidad y universalidad (Basabe y Cols, 2007; Terigi 2008, 2010). Las prácticas alternativas en educación, como expresamos, plantean ciertas disidencias con estos supuestos estructurantes que siguen siendo hegemónicos.

Por ejemplo, la integración de contenidos y de experiencias formativas en el *curriculum*, es una propuesta que se reitera en el campo curricular y didáctico desde hace muchos siglos y que por diferentes motivos no logra instalarse y masificarse. Recientemente, Díaz Barriga (2018) planteó que, desde su punto de vista, la integración curricular hoy es inviable. Sabemos que no todos los problemas curriculares y didácticos se resuelven con decisiones limitadas a estos ámbitos. Tal es así que una de las principales trabas para la concreción de un *curriculum* integrado, por proyectos o problemas, viene de la especificidad disciplinar de los docentes². Hay problemas curriculares o didácticos, entonces, cuyas soluciones demandan decisiones políticas, gremiales, laborales, institucionales, etc. Sostenemos que estas dimensiones requieren ser incluidas en un análisis profundo de la persistencia de un formato escolar a través del tiempo y de las sociedades.

También sabemos que muchas experiencias alternativas en educación que apuestan a alcanzar finalidades relativas a la resolución integral de problemas, disposiciones mentales de orden superior (análisis y evaluación), creatividad, desarrollo integral de la personalidad, pensamiento crítico y sensible, etc. apuestan a trabajar en *curricula* que tensionan con al menos tres de los supuestos pedagógico-didácticos de la escuela moderna: 1- el *curriculum* fragmentado en asignaturas o disciplinas; 2- la gradualidad; 3- la acreditación de los saberes.

² También Terigi (2008) habla del “trípode de hierro” como estructura compleja de la escuela media argentina que traba, dificulta, obstaculiza la posibilidad de pensar en alternativas curriculares. Ese trípode para la autora se conforma por: la estructura disciplinar de los planes de estudio, los títulos por disciplinas de los docentes y la asignación de docentes por horas o módulos y no por cargos en las escuelas.

Por otra parte, Camilloni (2007) fundamenta que la Didáctica “es una disciplina necesaria siempre que se construya de acuerdo con ciertas condiciones que le dan legitimidad” (p.19). En este contexto la autora menciona ocho supuestos cuya crítica permanente permite la reconstrucción de la disciplina. A continuación abordaremos los dos primeros por considerarlos de mayor pertinencia para nuestra presentación actual.

El primer supuesto refiere a la ética de los medios pedagógicos empleados y a las finalidades propuestas para la educación. Camilloni (2007) expresa que históricamente la importancia asignada a los fines y la preocupación por el logro eficiente de los resultados, ha pasado a un segundo plano el análisis de los medios pedagógicos y su vinculación con el “despliegue de disposiciones personales y del respeto a su libertad” (p.19). Para la autora, la Didáctica se constituye como disciplina en la evaluación de las modalidades de enseñanza ya que no todas son igualmente legítimas para potenciar la libertad del sujeto.

El segundo supuesto apunta a la evaluación que le cabe a la Didáctica con respecto a la diversidad de métodos pedagógicos y estrategias de enseñanza, ya que no todas tienen el mismo valor para el alcance de los fines de la educación.

Con lo anteriormente planteado, resulta difícil sostener que todas las prácticas educativas conduzcan a alcanzar los mismos fines. Aunque previamente habría que analizar el proceso complejo por el que se llega a priorizar ciertos fines educativos y no otros en el marco de una sociedad y desde un determinado posicionamiento político-ideológico.³ Tal vez podemos pensar que hay algunos fines generales comunes, como expresaba Dewey, que atraviesan a todas las prácticas educativas que se proponen en una sociedad, y que hay otros fines educativos más específicos que se vinculan más íntimamente con las prácticas y los medios que se diseñan e implementan.

Un buen fin para la enseñanza debe ser una consecuencia de las condiciones existentes. Para Dewey, tal como explica Mattarollo (2017), la genuina valoración tiene como punto de partida la identificación de una situación visualizada como problema, carencia, necesidad o conflicto. Esta identificación permite configurar fines que estén en consonancia con las condiciones reales de las prácticas. Para Schwab (1974), un teórico

³ No podemos desconocer aquí la valiosa influencia de los autores críticos en el campo del *curriculum*, como Da Silva (2001) y De Alba (1995) por mencionar sólo dos casos latinoamericanos que ponen en evidencia la tensión de intereses y valores que se produce en torno a la definición de qué saberes y a quiénes enseñar esos saberes en la arena de disputas curriculares.

del *curriculum* pero, como le reconoce Kemmis (1993), filosóficamente informado, surgen de la misma manera los problemas de los que se tiene que ocupar el *curriculum* dado que es en sí un problema práctico, no teórico y no resoluble a partir de la derivación de postulados teóricos hacia la práctica⁴.

Las experiencias alternativas en educación surgen, como dijimos precedentemente, en la disconformidad con alguno de los supuestos pedagógico-didácticos que estructuran la escuela moderna; en términos curriculares podemos decir que estas prácticas se oponen al *curriculum* oculto que se aprende en la escuela común, o manifiestan insatisfacción con respecto al *curriculum* prescripto y valoración de un *curriculum* nulo. Lo que queremos plantear aquí es que hay un punto de partida de insatisfacción, desagrado, disconformidad, carencia, que como dicen Dewey y Schwab, está fundamentando la edificación de prácticas educativas diferentes que tiendan a solucionar esos problemas identificados y, en muchos casos, colectivamente contruidos con sus soluciones alternativas que se van ensayando en la práctica.

Estas experiencias alternativas en educación, que reconocen entre sus inspiradores a Dewey y a otros teóricos y prácticos de la escuela nueva o de la pedagogía progresista (como Montessori, Decroly o las hermanas Cossettini en nuestro país), encuentran sustento en una perspectiva metateórica práctica, situada, para la resolución de los problemas del *curriculum* (Kemmis, 1993; Schwab, 1974).

Con esto queremos decir que si bien las experiencias prácticas superan muchas de las falencias pedagógicas, didácticas y curriculares evidenciadas por la escuela tradicional, no se logra resolver, al menos no todavía de manera exitosa, la extensión y la masividad en el marco de los grandes sistemas educativos que hoy tenemos en Argentina y en gran parte del mundo.

Puede ser interesante sumar el planteo de Pruzzo (2007) en tanto propone recuperar para la Didáctica la investigación situada en el aula. La autora explica que en este sentido eran significativos los aportes de Víctor Mercante en la Universidad Nacional de La Plata, nuestra Casa de Altos Estudios, que fundamentaba su pensamiento pedagógico en investigaciones empíricas que posteriormente se dejaron de lado por las críticas antipositivistas. Pero más allá del carácter empirista y positivista, Pruzzo rescata el

⁴ Esta coincidencia parece no ser causalidad si consideramos que Jackson (2015) explica que en 1955, cuando se incorpora a la Universidad de Chicago, encuentra que Joseph Schwab era uno de los miembros del Departamento de Educación que estaba particularmente interesado en la obra de John Dewey.

acompañamiento de las propuestas teóricas con investigaciones en el aula, y agrega el compromiso político y social de la investigación educativa en la concreción del derecho a la educación. Esto puede servir de ejemplo de cómo es posible recuperar aspectos más propios de una perspectiva técnica o práctica desde una perspectiva crítica que busca ser dialécticamente superadora (Feldman, 1999; Pruzzo, 2014). No obstante este camino de construcción de alternativas se ha iniciado pero aún resta mucho por aprender reflexivamente.

En el mismo sentido, podemos decir que es interesante el ejercicio analítico que sobre la obra de Dewey realizan Igelmo, Fuentes y Jover (2017) en tanto aparece como relevante la recuperación de algunos aspectos pedagógicos de la obra deweyana (vinculados a la continuidad de la experiencia, un *curriculum* por problemas, poner en diálogo el acervo cultural acumulado con la experiencia presente del niño, etc.) pero quedan en espera de resolución aún aquellos otros aspectos vinculados al lugar de la escuela en la construcción de la una sociedad democrática.

Habría una hipótesis un poco más controvertida que la anterior acerca de por qué estas experiencias alternativas en educación no se masifican. García Olivo (2017) expresa que muchas de estas experiencias de educación alternativa son buscadas y deseadas por sectores sociales de mayor poder adquisitivo, dirigentes empresariales, líderes de grupos económicos, etc. que buscan para sus hijos una mejor educación y que buscan diferenciarse en la educación a la que accede la mayoría de la población. Este autor habla de una “industria de la alterno-escolaridad” que busca dar concreción a modalidades pedagógicas mejor ajustadas a las exigencias contemporáneas de la globalización capitalista.

Entonces, siguiendo esta línea argumental, estas prácticas alternativas en educación que logran darle concreción a otras finalidades educativas, no deberían estar al alcance de la mayoría. Algo similar a lo que sucedió en el siglo XIX con el método monitorial o mutuo que tanto éxito estaba dando en la enseñanza de la lectoescritura y el cálculo. Este método se asentaba en la formación tutores o monitores que enseñaban a sus compañeros, mediatizando la centralidad de la figura del docente. Pero el método lancasteriano (como se lo conoce por uno de sus creadores y promotores, Joseph Lancaster, 1778-1838) había arrojado resultados considerados no deseados en la consolidación de la sociedad industrial: la formación de líderes sindicales y políticos en

Francia e Inglaterra, la potenciación del trabajo autónomo, la apertura a la cultura en general a partir de aprender a leer y escribir, etc., por lo que se prefirió “las escuelas del método global [que] parecían mostrar resultados más caros pero más ‘seguros’” (Dussel y Caruso, 1999, pp.112-113).

Desde esta perspectiva, la educación alternativa no representaría una verdadera alternativa a la escuela moderna capitalista sino que sería más bien una modalidad que el propio capitalismo global está eligiendo para formar a sus propias élites.

Retomando algunos puntos para seguir pensando

Los aportes de Dewey en materia de fines para la educación nos permiten visualizar la mutua imbricación entre los fines y los medios. Aun cuando contemos con fines generales para la educación, los verdaderos fines anclan en las consecuencias previsibles de cada acción, se tienen a la vista y permiten orientar las prácticas hacia su consecución. La acción persigue superar falencias, problemas o insatisfacciones halladas.

Vinculamos estas afirmaciones con las críticas que las prácticas alternativas en educación le realizan a la escolarización convencional y sostuvimos que estas prácticas persiguen algunos fines generales que en el caso de nuestro país se enuncian en la Ley de Educación Nacional N° 26206, pero también se proponen otros fines específicos que se articulan con sus condiciones y acciones formativas. Hay otros fines específicos que esas prácticas buscan concretar, al menos en su disidencia con el formato escolar convencional legitimado socialmente, si entendemos que los fines a la vista tienen un valor normativo sobre las prácticas y que pueden, en algún futuro mediano, transformarse en medios para alcanzar nuevos fines.

No obstante, hay todavía una serie de problemas que estas experiencias alternativas de educación, asentadas en una perspectiva metateórica de corte práctico, tienen que resolver para poder dar concreción al derecho a la educación de toda la población. O tal vez, desde otro lado, hay aún decisiones de política educativa que tomar para que esas prácticas alternativas se masifiquen. O posiblemente como sociedad nos debamos una discusión profunda sobre qué educación le brindamos a nuestras jóvenes generaciones, qué educación necesitamos, qué educación queremos y qué prácticas de educación podemos concretar en la actualidad.

Referencias bibliográficas

- Ali Jafella, S. (2006). *Travesías filosóficas y sociales de la “escuela nueva” en Europa y Estados Unidos*. La Plata: Al Margen.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, y S. Feeney. *El saber didáctico* (pp.125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007). Justificación de la Didáctica. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, y S. Feeney. *Op.Cit.* (pp.19-22).
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de Identidad*. Barcelona: Octaedro.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dewey, J. (1944). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada. 1902, 1897.
- Dewey, J. (1951). *La educación de hoy*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1967). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada. 1916.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz Barriga, Á. (agosto, 2018). *Integración de conocimientos de la educación superior: retos desde lo curricular y lo didáctico*. Conferencia presentada en las III Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior, Diálogo abierto entre la Didáctica general y las Didácticas específicas. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- Di Gregori, C. y Pérez Ransanz, A. R. (2018). La Filosofía como teoría de la Educación. La vigencia del pensamiento de John Dewey. En J. M. García Hernández, F. Juárez Hernández y R. C. Soto Hassey (Comps). *Un debate pendiente. Epistemología y Pedagogía* (pp.30-45). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Docentes de la Escuela 57, Baquero, R. y Greco, M. B. (2007). Un proyecto de no gradualidad: variaciones para pensar la escuela y las prácticas. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio. (Comps.). *Las formas de lo escolar* (pp.153-175). Buenos Aires: Del Estante.
- Duarte, G.; Linares, S. y Scurzi, M. (2016). Crítica de la escuela actual desde el pensamiento filosófico-pedagógico de John Dewey. *Revista Hermeneutic, Universidad*

Nacional de la Patagonia Austral, (15), 108-115. Recuperado de <http://publicaciones.unpa.edu.ar/>

Dussel, I. Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

García Olivo, P. (1 de abril de 2017). ¡Forjad, forjad escuelas, malditos! (Contra la industria de la Educación Alternativa). *Briega*. Recuperado de <https://www.briega.org/es/opinion/forjad-forjad-escuelas-malditos-contra-industria-educacion-alternativa>

Igelmo, J.; Fuentes, J. L. y Jover, G. (2017). Tres lecturas de John Dewey desde las teorías de la desescolarización. *Crónica, Revista científico-profesional de la pedagogía y psicopedagogía*. (2), 25-37. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/953-2017-06-03-cronica_2_17.pdf

Jackson, P. (2015). *¿Qué es la educación?* Buenos Aires: Paidós. 2012.

Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata. 1988.

Mattarollo, L. (2017). La teoría de la valoración de John Dewey. Investigación y juicios de valor como formas de la acción. En M. Berrón, G. Parera y S. Yuan. (Comps.) *XVII Congreso Nacional de Filosofía AFRA* (pp. 1277-1284). Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/publicaciones/FILOSOFIA/afra_2017.pdf

Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Buenos Aires: Cincel.

Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una estenografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires: Teseo.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino* (Historia de la educación argentina) No. I. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (2014). El formato de la escuela tradicional es un formato del pasado. Recuperado de http://www.adrianapuiggros.com.ar/ver_noticias.php?id=2319

Pruzzo de Di Pego, V. (2007). Las tensas relaciones entre la Didáctica y "las" Didácticas. *Praxis Educativa*, 11(11), 57-73. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/469>

Pruzzo de Di Pego, V. (2014). *Didáctica general. Investigación empírica y discusiones teóricas*. Argentina: AMAX.

Ramallo, F. y Martínez, S. (2017). Más allá del territorio escolar: narrativas descoloniales y educación alternativas en América Latina. En P. Weissmann. (2017) (Comp.). *La otra educación. Relatos de experiencias*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes. 1987.

Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El ateneo. 1973.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp.191-202). Buenos Aires: Noveduc - CEM.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa. Novedades Educativas, FLACSO*, (29), 63-71.

Terigi, F. (febrero, 2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.

Trilla, J. (1999). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.

Weissmann, P. (2017) (Comp.). *La otra educación. Relatos de experiencias*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.